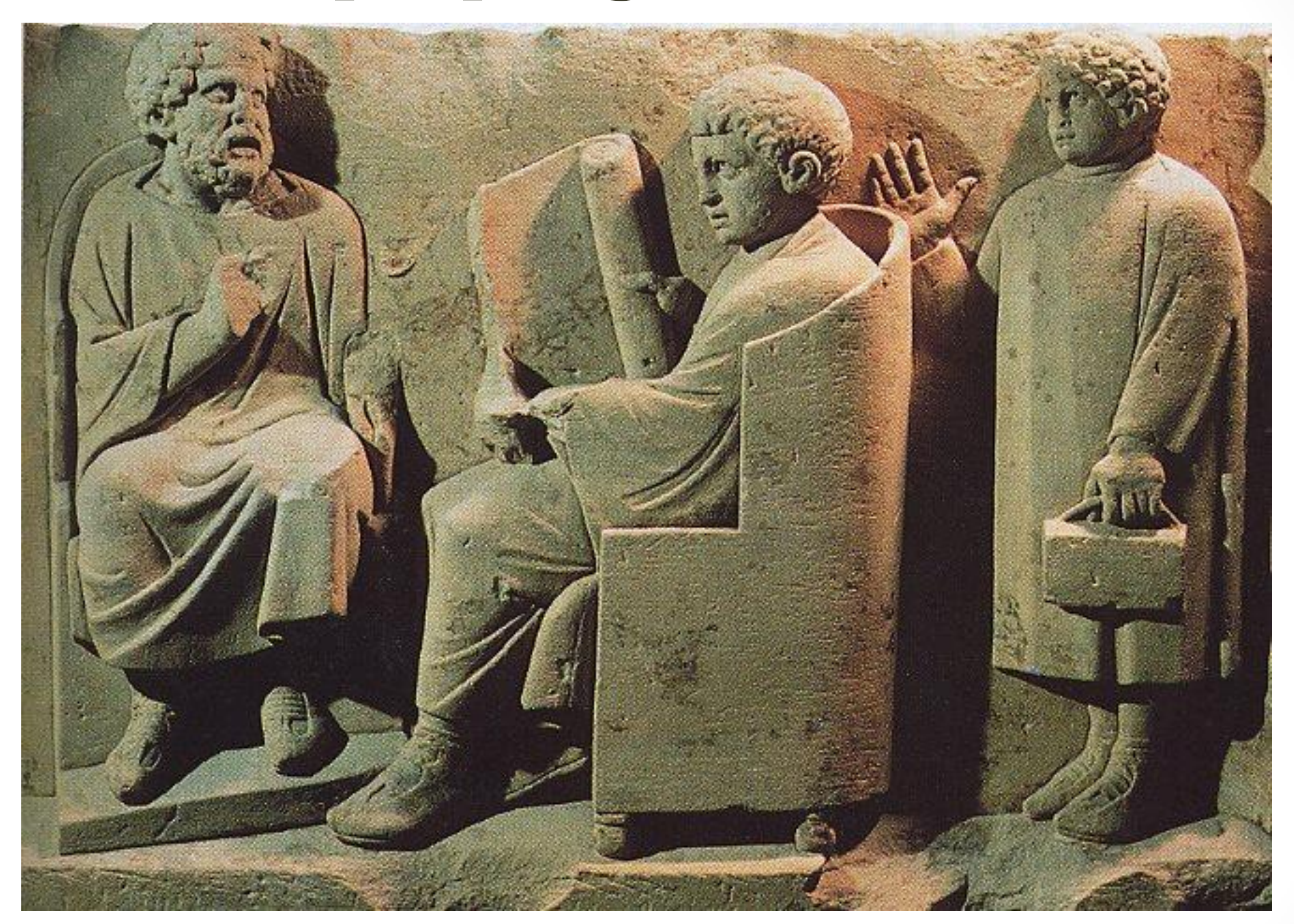
"Je n'existe que par tu, il, nous, vous".
BD Nord n°91 - Apprendre en cours double ou hétérogène

LA DIFFÉRENCIATION

L’époque gallo-romaine



Le maître enseigne à un élève, en présence de l’esclave qui a accompagné l’enfant : le pédagogue.

VIDEO PESTALOZZI

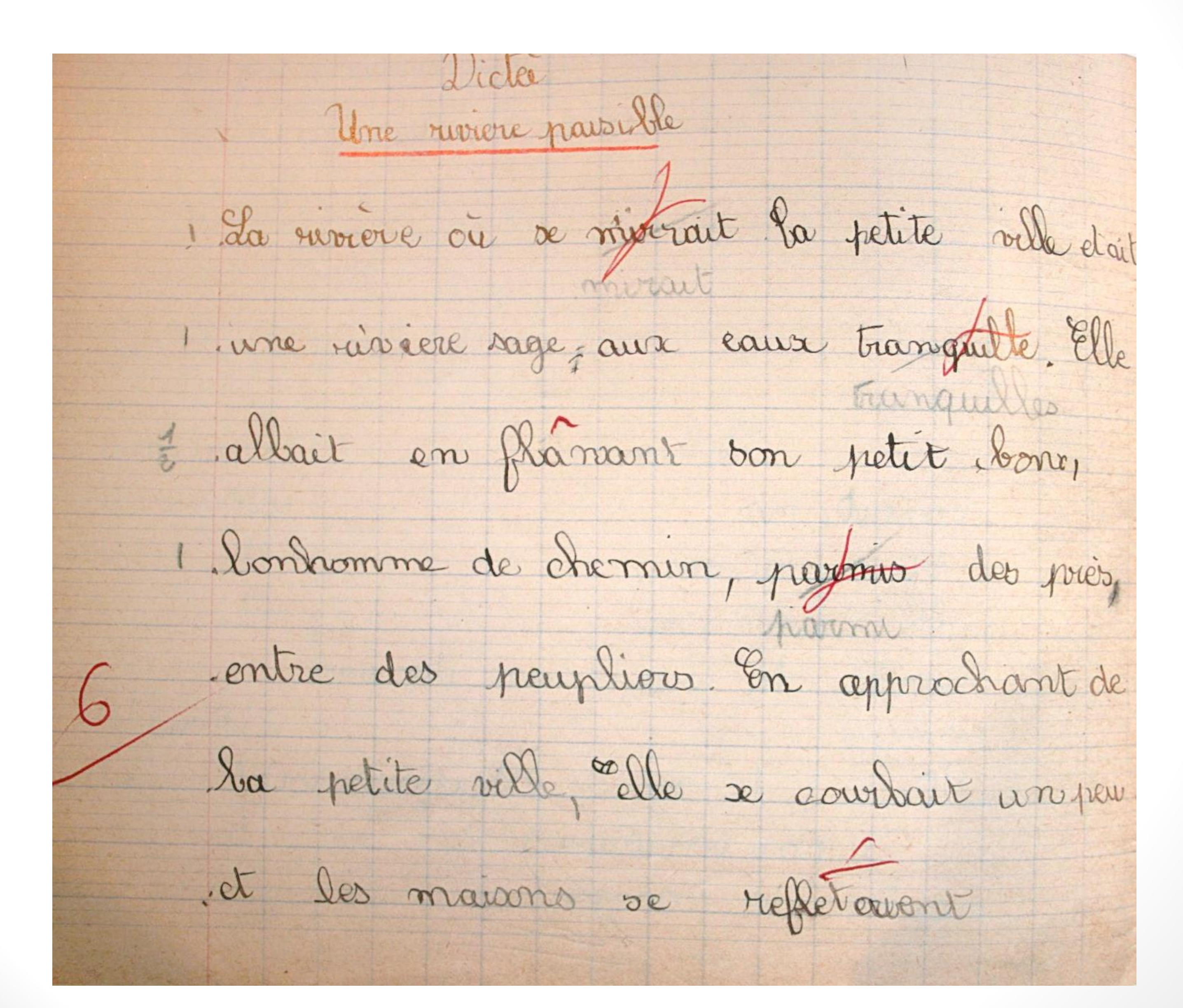
(non visible en version PDF)

Après les lois Ferry



Une classe enfantine en 1889 – peinture de Geoffroy

… et la faute de l'élève ! Cherchez l'erreur...



Dictée

Une rivière paisible

La rivière où se mirerait la petite ville était
une rivière sage, aux eaux tranquille. Elle
allait en flanant son petit bonhomme de chemin, parmis des prés,
entre des peupliers. En approchant de
la petite ville, elle se courbait un peu
et les maisons se refletaient

QUELQUES REPÈRES : 17ÈME / 18ÈME

- Moine protestant, **Commenius** (début 17ème) s'occupa toute sa vie de perfectionner les méthodes d'instruction.« Tout doit être enseigné à tout le monde, sans distinction de richesse, de religion ou de sexe ». Cette dimension universaliste de la pensée de Comenius influencera une époque où l'infériorité des femmes est communément admise. Comenius affirme que les filles ont les mêmes capacités intellectuelles que les garçons ; il plaide aussi pour une meilleure prise en charge des élèves en difficulté. Du reste, la pensée de Comenius découle pour partie de sa propre enfance : orphelin, il doit son ascension non pas à sa situation sociale, mais à l'éducation.

- **Rousseau** écrit l'Emile ou *De l'éducation* (5 volumes) en 1762 et énonce dans cette œuvre son principe : l'enfant naît bon et c'est la société qui le corrompt. C'est la responsabilité pédagogique qui est alors engagée…

- **Johann Heinrich Pestalozzi** (dans la continuité de Rousseau) est un pédagogue éducateur et penseur suisse à la base de la pédagogie moderne. Il est connu pour avoir traduit en pratique l'Émile, ou De l'éducation. Les principes éducatifs sont :
  - présentation de l'aspect concret avant d'introduire les concepts abstraits,
  - commencer par l'environnement proche avant de s'occuper de ce qui est distant,
  - des exercices simples introduisent les exercices plus compliqués,
  - toujours procéder graduellement et lentement.

QUELQUES REPÈRES : 19ÈME *

La loi Guizot (1833) organise l'instruction primaire : chaque commune de plus de 500 habitants est obligée d'avoir au moins une école primaire de garçons, et chaque département est obligé d'entretenir une école normale pour la formation des instituteurs. L'école n'est pas obligatoire mais doit être gratuite pour les plus pauvres.

Les 3 expériences qui suivent vont fortement influencé Freinet…

En 1905 : **Hélène Parkhurst, dans une école de Dalton** (Massachusetts) celle-ci mène des essais sur l'individualisation du travail scolaire des élèves en fonction de leur niveau et de leur « personnalité ». Elle met en place des fiches individuelles à partir de tests. L'objectif du plan Dalton est de donner à chaque élève les possibilités de progrès correspondant à ses potentialités réelles en débarrassant l'action pédagogique du carcan d'une progression commune au groupe-classe. Helen Parkhurst conserve néanmoins l'idée d'un programme identique pour tous mais qui est fragmenté pour chaque élève en tranches mensuelles ou hebdomadaires. L'idée d'une communauté est sacrifiée, la classe étant supprimée en tant qu'entité, et que de ce fait toute coopération entre élèves devient aléatoire, le système ne cultivant pas le lien social, mais l'émulation, le dépassement de soi-même en vue d'établir des records.

Carl Washburne en Angleterre (plus proche des aspirations de Freinet - 1915). Dans une école rurale à quatre classes, cet enseignant individualise progressivement les apprentissages en proposant des plans de travail. Il institue un système d'entraide en invitant les aînés à s'occuper périodiquement des plus jeunes. Il met au point des manuels et des fiches de travail conçus pour le travail autonome. Il publie le premier un programme autocorrectif complet en calcul, que Freinet reprendra en 1931.

* Cette partie s'inspire largement – parfois certains passages sont repris tels quels) de l'excellent article de B.Robbes – La pédagogie différenciée – janvier 2009

Trop d'élèves dans les classes aujourd'hui ?

- Une Loi du 9 Août 1870 dispose " qu'il y aura autant de classes qu'il y a de fois 80 élèves ".
- En 1876 pourtant, près du vingtième des classes comptent encore plus de 80 élèves
- La moyenne des effectifs constatée en 1880 était de 51 élèves pour les filles, 54 élèves pour les garçons…
- La Loi sur les constructions scolaires du 20 Mars 1883 tente d'améliorer la situation en imposant que les classes citadines soient limitées à 50 places.

Quelle gestion de classe ?

- Bons points, témoignages de satisfaction, billets d'honneur et belles images contre récompenses scolaires.
- L'école laïque célèbre le goût de l'effort, le devoir de persévérance, l'obligation de résultat et l'amour du travail bien fait
- Le statut sur les écoles primaires communales du 23 Avril 1834 établit dans son Article 29, que les élèves ne pourront jamais être frappés.. Les seules punitions dont l'emploi est autorisée sont les suivantes :
  - Un ou plusieurs mauvais points
  - La réprimande satisfaction
  - La restitution d'un ou plusieurs billets de.
  - La privation de tout ou partie des récréations avec une tâche extraordinaire.
  - La mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation.
  - L'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute.
  - Le renvoi provisoire de l'école

QUELQUES REPÈRES : 20ÈME *

Robert Dottrens qui en 1927, ouvre l'École du Mail à Genève.

Le pédagogue part lui aussi de l'identification du niveau de chaque élève et lui remet une fiche de travail individualisée qui correspond à ses besoins. Cette fiche est établie à partir d'une évaluation préalable mais aussi à partir des informations recueillies au cours d'entretiens.

Dans les procédures de correction, Dottrens exclut délibérément les fiches autocorrectives, parce qu'elles suppriment ou appauvrissent la relation maître/élève. Ses fiches de travail sont conçues de manière originale : Dottrens formule, pour chaque élève, une seule question et fait en sorte qu'elle soit à la fois accessible pour lui et susceptible de le mobiliser. Il s'agit de proposer à chacun un « objectif-obstacle », cohérent dans une progression didactique et capable de susciter un intérêt qui aura été aperçu dans les entretiens préalables. Enfin, ce système permet à l'enfant de développer progressivement son autonomie, en pilotant lui- même l'individualisation de son travail.

Au début des années vingt, Célestin Freinet, instituteur à Vence dans les AlpesMaritimes, développe un ensemble de techniques et d'outils qui vont articuler « un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des activités collectives (...) avec la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions » (Meirieu, P. (2001). Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ? Mouans-Sartoux : PEMF, p. 14.).

* Cette partie s'inspire largement – parfois certains passages sont repris tels quels) de l'excellent article de B.Robbes – La pédagogie différenciée – janvier 2009

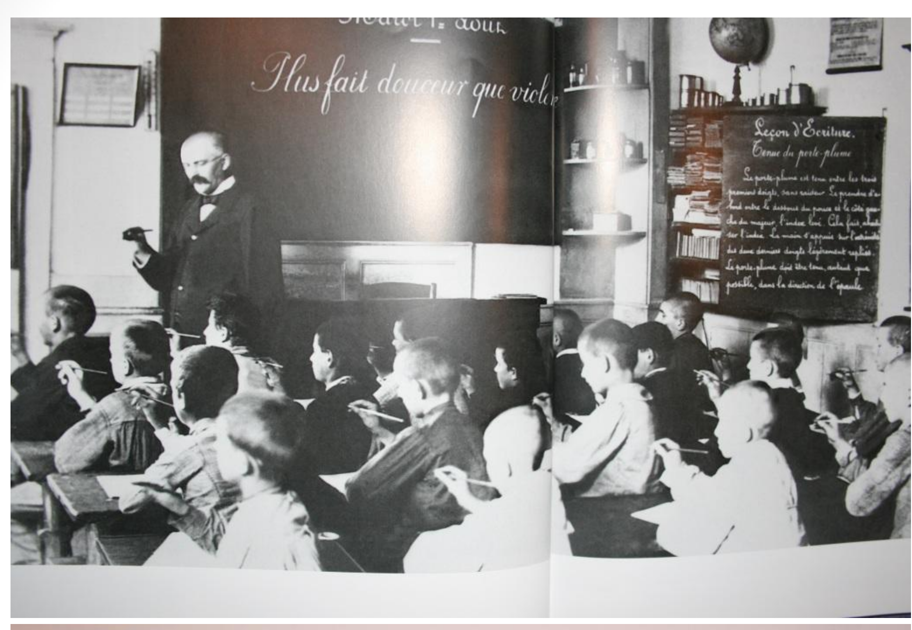
Les pédagogies « nouvelles »



Montessori-school te Den Haag (de eerste hier te lande).

La pédagogie Montessori repose sur l’éducation sensorielle de l’enfant. Il faut que l’enfant édifie lui-même sa personnalité et qu’il développe ses facultés motrices et intellectuelles. C’est pourquoi l’éducateur doit avoir une confiance complète dans les forces de l’enfant, respecter sa liberté d’action et préparer l’ambiance nécessaire et favorable à son développement. L’éducateur doit être capable d’observer les différences de rythme de l’enfant, il doit bien connaître chaque enfant en faisant preuve d’attention et de respect.

… et le magistro-centrisme





ARRÊT SUR IMAGE : CÉLESTIN FREINET

À partir d'une critique du caractère « scolastique » des savoirs scolaires, Freinet considère que la façon dont l'École présente le savoir aux élèves les coupe de ce qui permet leur acquisition dans une dynamique d'apprentissage, c'est-à-dire le sens des savoirs. Les premières techniques pédagogiques qu'il développe ont pour objectif de donner du sens aux apprentissages scolaires, d'en faire émerger la nécessité dans la logique même d'une activité finalisée et investie par l'enfant, tout en rendant indispensable la coopération des enfants entre eux. Freinet veut ouvrir l'école sur la vie sociale réelle, permettre l'apprentissage par le vrai travail. Il propose donc la correspondance scolaire collective et individuelle, le processus texte libre/choix de texte/imprimerie permettant la production coopérative d'un journal scolaire, la sortie-enquête aboutissant à la réalisation d'un album, comme des moyens pour faire apparaître aux yeux des élèves la nécessité de s'atteler à des savoirs scolaires (savoirs orthographiques et grammaticaux nécessaires à la communication écrite) sans lesquels ces activités ne peuvent être menées à bien. Une difficulté apparaît alors, fort justement analysée par Meirieu : si les activités proposées par Freinet font apparaître la nécessité de savoir, elles ne font pas apparaître la nécessité d'apprendre. Le risque se profile d'une « dérive productive » des activités collectives, qui aboutit à la marginalisation des apprentissages au nom même du primat de la tâche et de l'investissement affectif collectif dans sa réalisation. Freinet, très vite, est conscient de ce phénomène. Il va alors développer l'entraide mutuelle et la rotation des tâches dans les équipes de travail coopératif. Il va également introduire le système des « brevets », avec des brevets obligatoires qui correspondent aux apprentissages fondamentaux sans lesquels la participation active et efficace à la tâche collective n'est pas possible. Puis, pour garantir que les élèves obtiendront bien ces brevets en dépit de leurs difficultés et de leurs différences de niveaux, il propose différentes techniques au service des apprentissages individuels : les bandes enseignantes (équivalents de notre moderne « enseignement assisté par ordinateur » (E.A.O.) mais qui fonctionnaient avec du papier et une boîte à chaussures !), les fichiers et les cahiers auto-correctifs, les plans de travail, l'entraide mutuelle déjà évoquée, le tâtonnement expérimental et les méthodes naturelles d'apprentissage. Ainsi, Freinet maintiendra toujours cette double préoccupation : finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et faire effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève.

* Cette partie s'inspire largement – parfois certains passages sont repris tels quels) de l'excellent article de B.Robbes – La pédagogie différenciée – janvier 2009

DANS LA CONTINUITÉ, FERNAND OURY

Dans les années soixante, devant les difficultés que la pratique des techniques Freinet pose dans les « écoles casernes » des villes, **Fernand Oury, instituteur à Nanterre en banlieue parisienne**, va approfondir l'articulation des techniques Freinet (dimension matérialiste de l'analyse du milieu éducatif) avec deux autres dimensions de la différenciation : celle du sujet (en référence à la psychanalyse) et celle du groupe (en s'appuyant sur la dynamique des groupes). En formulant qu' « en l'absence de parole, le symptôme parle », Fernand Oury affirme que l'existence de problématiques subjectives inconscientes est une cause majeure de l'absence de la manifestation du désir d'apprendre chez l'élève. Quant à l'enseignant, il est lui aussi aux prises avec son inconscient qui « parle » à travers ses actes, ces derniers pouvant soit entraver, soit faciliter l'émergence du désir d'apprendre de l'élève. Pour apporter des réponses pédagogiques à ces questions, Oury et les groupes d'enseignants qui l'entourent mettent au point de nouveaux outils qualifiés d'institutions, de médiations : les lieux de parole (en particulier le conseil), les métiers, rôles et responsabilités diverses, les ceintures de niveau-matière et de comportement (inspirées à la fois des brevets de Freinet et des ceintures de judo), la monnaie intérieure, le sociogramme-express (permettant de constituer des équipes de travail viables).

* Cette partie s'inspire largement – parfois certains passages sont repris tels quels) de l'excellent article de B.Robbes – La pédagogie différenciée – janvier 2009

ANNÉES 70, PROFONDE RÉFORME

Années soixante-dix : quand la massification fait émerger le besoin de différenciation

Ces pédagogies sont loin d'être majoritaires dans l'école française. Jusqu'aux années soixante-dix, avec le plein emploi, l'école a la mission de ventiler les élèves à des niveaux de qualification différents. On note, on classe et la gestion des différences entre élèves se fait par ségrégation dans des classes différentes. La pédagogie officielle pratique la leçon, les exercices d'application, les compositions et le corrigé collectif. Elle est transmissive, à orientation normative. La notion d'égalité signifie mettre les élèves dans les mêmes conditions de passation d'épreuves. Il y a ceux qui peuvent, ceux qui ne peuvent pas et personne n'est choqué.

Après 1970, l'évolution du contexte économique et social amène la nécessité d'élever le niveau de qualification de l'ensemble de la population, ainsi qu'une exigence de démocratisation de l'école. Le premier cycle de l'enseignement secondaire se transforme, avec la création des Collèges d'Enseignement Secondaire à trois filières en 1963, et celle du collège unique par le ministre René **Haby en 1975. Le traitement des différences n'est plus institutionnel mais pédagogique : il doit se faire dans la classe**. Les professeurs sont placés devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (différences de niveau scolaire et d'origine sociale, arrivée au collège d'élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires et qui avaient donc plus de difficultés à rentrer dans le nouveau contrat, etc.). La pédagogie différenciée se présente donc comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire. Des expérimentations sont conduites au cours des années soixante-dix, impulsées par l'Institut National de la Recherche Pédagogique et par des mouvements pédagogiques. En liaison avec ces innovations, **une réflexion se développe autour de l'idée de différenciation pédagogique, chez des auteurs qui étaient également les animateurs de ces expérimentations, comme Louis Legrand, André de Peretti et Philippe Meirieu**.

* Cette partie s'inspire largement – parfois certains passages sont repris tels quels) de l'excellent article de B.Robbes – La pédagogie différenciée – janvier 2009

- Quand Adolphe Ferrière rédigea en 1918 les « 30 points qui font une école nouvelle », la mixité y figurait en bonne place. Il y affirme « La coéducation des sexes a donné des résultats incomparables. » Il faudra attendre les années 70 pour voir les classes mixtes se généraliser (1/3 des classes en 1930)



LA PÉDAGOGIE DE MAITRISE

Des études approfondies en sciences de l'éducation (Legrand, Astolfi, 1992 ; Meirieu, 1987 ; de Peretti, 1987 ; Allal, Cardinet, Perrenoud, 197827) conduisirent à considérer la pédagogie différenciée comme une variante de la « pédagogie de maîtrise ». **C'est Benjamin Bloom qui le premier, a posé les principes d'une telle pédagogie à Chicago vers 1971-1974 (Bloom, 1979). L'essentiel de la pédagogie de maîtrise est l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'information objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives.** L'évaluation que l'on appelle formative, précisément pour ses fonctions régulatrices, devient un élément essentiel de l'enseignement. Contrairement à la pédagogie classique qui part des programmes a priori et prétend les enseigner de façon semblable aux élèves, la pédagogie de maîtrise essaie de mettre ces contenus de programme à la portée des individus dont on connaît les caractéristiques cognitives et affectives avant l'action pédagogique. L'action ayant été conduite dans des conditions adaptées, on cherche à connaître objectivement les résultats obtenus en vue d'une reprise éventuelle quand l'action pédagogique n'a pas obtenu les résultats escomptés. De là un retour en boucle qui tient compte de ces nouvelles informations. L'essentiel est donc ici la qualité des prises d'information en fonction des objectifs pédagogiques visés. C'est bien l'analyse des caractéristiques de départ et des résultats obtenus, c'est-à-dire les connaissances mais aussi les attitudes affectives, qui sont primordiale. Cette méthode est connue sous le nom d'analyse des objectifs pédagogiques. Bloom et ses équipes élaborent des taxonomies (classement d'objectifs selon un ordre de difficulté, en trois domaines : cognitif, affectif, psychomoteur). L'accent est mis, non pas sur les contenus des programmes mais sur la manière dont les élèves peuvent les aborder et les maîtriser. C'est ce qu'on a appelé « la traduction des programmes en comportements observables des élèves ». De telles analyses sont du plus haut intérêt pour la différenciation de la pédagogie.

* Cette partie s'inspire largement – parfois certains passages sont repris tels quels) de l'excellent article de B.Robbes – La pédagogie différenciée – janvier 2009

BILAN ACTUEL

Dans l'enseignement primaire, la pédagogie différenciée apparaît comme un moyen de faire face aux difficultés des premiers apprentissages. **La loi d'orientation de juillet 1989 organise la scolarité en cycles. Elle promeut l'égalité des chances et la notion d'équité apparaît** (ne plus traiter chacun de la même façon, mais en fonction de ses différences), **concurrençant l'égalité de traitement.** Ainsi, les dispositifs de différenciation doivent permettre aux enseignants de gérer des classes dans lesquelles certains élèves n'ont pas atteint tous les objectifs du niveau considéré.

Un bilan rapide de la mise en place d'une pédagogie différenciée * dans l'école française montre que ce nouveau mode de traitement des différences n'a pas fait disparaître le précédent : la ségrégation est repoussée et se fait de façon plus insidieuse. **Le système scolaire français s'est bien massifié, mais il ne s'est pas pour autant démocratisé en terme de réussite scolaire**. « Dans *Les Places et les chances* (2011) , le sociologue François Dubet interroge le modèle français qui consiste à « panser ici ou là les plaies de l'inégalité, plutôt que de penser une société plus égalitaire ». Sur dix fils de cadre entrés au collège en 1995, huit étaient encore étudiants dix ans après et un seul avait arrêté ses études sans avoir obtenu le bac. Sur dix enfants d'ouvriers en revanche, trois sont dans le supérieur quand la moitié a quitté le système sans le bac. Au fil du temps, l'école devient de plus en plus inégalitaire. Les acquis en lecture des élèves de CM2 analysés sur vingt ans montrent que le score des enfants d'ouvriers a été divisé par deux entre 1997 et 2007. Alors que celui des fils de cadres a légèrement progressé.

Les inégalités sociales sont plus fortes que chez nos voisins *"En France, un lycéen de milieu défavorisé a deux fois moins de chances d'entrer dans l'enseignement supérieur que s'il avait grandi en Espagne ou un Irlande"*, précise Eric Charbonnier, le responsable, pour la France, de l'étude de l'OCDE baptisée Pisa. *"Ici un lycéen a déjà 4,3 fois plus de risques d'être en échec à 15 ans s'il est issu d'un milieu social défavorisé que s'il fait partie des classes supérieures. La moyenne des pays de l'OCDE est de trois fois"*, rappelle le chercheur.

. **Face aux nouvelles demandes sociales, la différenciation pédagogique devient aujourd'hui le défi majeur auquel celle-ci est confrontée.**

* **Ecole : l'échec du modèle français d'égalité des chances – Le monde – Février 2010**

LES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS

L’aide personnalisée (Extrait de « la circulaire sur l’aménagement du temps scolaire » (Organisation du temps d’enseignement scolaire et de l’aide personnalisée dans le premier degré – BO de 2008) :

« Le maître de la classe met en œuvre l’aide personnalisée et en assure la coordination lorsqu’il ne la conduit pas entièrement lui-même. Il s’appuie pour cela sur l’ensemble des moyens disponibles.
Le premier de ces moyens est la différenciation pédagogique dans la classe pendant les 24 heures d’enseignement dues à tous les élèves. »

le PPRE (Extrait de la circulaire de 2006) :

« La loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école du 23 avril 2005 prévoit dans son article 16, intégré au code de l’éducation par l’article L. 311-3-1, qu’“à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu’il apparaît qu’un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d’un cycle, le directeur d’école ou le chef d’établissement propose aux parents ou au responsable légal de l’élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative.”
Ce dispositif définit un projet personnalisé fondé sur les compétences acquises et les besoins repérés, qui doit permettre la progression de l’élève en associant les parents à son suivi. Il prend place dans un ensemble de moyens que l’école met en œuvre pour aider les élèves à surmonter les obstacles propres aux apprentissages. Il vient renforcer les efforts des enseignants en matière de différenciation pédagogique au sein de la classe au profit des élèves pour lesquels la maîtrise des compétences et connaissances du socle commun n’est pas assurée. »

Trois autres types de projets :

PAI : projet d’accueil individualisé (scolarisation à l’école des enfants malades)
PAS : projet d’aide spécialisée (troubles du comportement et/ou des difficultés scolaires, il est mis en place par l’enseignant spécialisé E ou G en collaboration avec le maître de la classe, il définit le cadre d’intervention du maître spécialisé.
PPS : projet personnalisé de scolarisation (a pour but de permettre la scolarisation de l'enfant handicapé dans les meilleures conditions, est l'un des éléments du PPC (Plan Personnalisé de Compensation du handicap) élaboré par l'équipe pluridisplinaire, ce sont les parents qui ont l'initiative du PPS – même si l’école peut/doit inciter la famille à le demander ➔ le direxcteur adresse une notification aux parents après réunion de l’équipe éducative) et qui en adressent la demande à la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées))

Les RASED ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires des écoles primaires, à la demande des enseignants de ces classes, dans ces classes ou hors de ces classes. Ils comprennent des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique, les “maîtres E” (difficultés d’apprentissage), des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative, les “maîtres G” (difficultés d’adaptation à l’école), et des psychologues scolaires. Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) est une structure éducative de France. Il a été mis place en 1990 et modifié au fil des années.

QUE DISENT LES TEXTES ACTUELS ?

Les programmes 2008 : Le rôle de l'enseignant est en effet d'aider ses élèves à progresser dans la maîtrise des objectifs fixés par les programmes et progressions nationaux : il lui revient de **choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves**. Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.(…)

Les programmes qui suivent tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. **L'accès au sens et l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c'est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout apprentissage. Ce que ces programmes excluent absolument, c'est l'affirmation selon laquelle un seul modèle pédagogique devrait être privilégié en toutes circonstances et dans des classes forcément différentes. Ils invitent les enseignants à réfléchir librement aux meilleurs moyens d'atteindre les objectifs de réussite que la Nation a fixés à son école.**

La circulaire sur l'aménagement du temps scolaire (Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré – BO de 2008) Le maître de la classe met en œuvre l'aide personnalisée et en assure la coordination lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même. Il s'appuie pour cela sur l'ensemble des moyens disponibles.
Le premier de ces moyens est la différenciation pédagogique dans la classe pendant les 24 heures d'enseignement dues à tous les élèves.

QUE DISENT LES TEXTES ACTUELS ?

Le référentiel de compétence des enseignants (**Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier** Annexe de l'arrêté du 12 mai 2010, *BO* n° 29 du 22 juillet 2010 :http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html)

4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves

6 - Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

7 - Évaluer les élèves

utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.),

UN TEXTE RÉCENT ENGAGÉ SUR LE TERRAIN DE LA DIFFÉRENCIATION : "LIRE AU CP" (JANVIER 2010) – QUELQUES EXTRAITS (1)

Lecture : Les rythmes et les modes d'acquisition étant différents d'un enfant à l'autre, il faut différencier, adapter les tâches et, le cas échéant, apporter une aide personnelle à ceux qui en ont besoin.

Ecrits : La différenciation par les aides y est aisée, notamment par le recours aux étiquettes-mots et aux diverses formes de lexique.

La production par transformation

Là encore, ces activités, très faciles à mettre en œuvre, sont très productives en matière de reconnaissance des mots et de production autonome par copie. La différenciation par les aides y est aisée, notamment par le recours aux étiquettes-mots et aux diverses formes de lexique.

Prévenir les difficultés d'apprentissage et aider les élèves qui en rencontrent

Au début du CP, les écarts d'âge entre les élèves sont particulièrement sensibles, il en va de même des progrès dans l'apprentissage de l'enseignement dispensé et des apprentissages que chacun a déjà réalisés. Il est donc normal d'observer des décalages entre les élèves au début du CP et au fil de l'année, mais l'école doit tout faire pour que ces différences initiales ne se transforment pas en échec pour les moins avancés d'entre eux.

À l'entrée du CP, certains élèves n'ont pas encore effectué toutes les acquisitions nécessaires à la réalisation des tâches de base. Ainsi, par exemple, une difficulté constatée dans une tâche de remise en ordre d'étiquettes-mots peut avoir plusieurs causes : l'élève mémorise peut-être mal une phrase orale (il n'est pas attentif, il transforme la phrase, il ne sait pas se concentrer pour mémoriser), il ne parvient peut-être pas à établir la correspondance entre phrase orale et phrase écrite (en particulier s'il a encore du mal à segmenter l'énoncé oral en mots), ou encore à coordonner la disposition spatiale gauche-droite avec la succession temporelle des mots prononcés. Il est possible aussi qu'il échoue à identifier chacun des mots pourtant maintes fois lus, etc. Toutes ces compétences élémentaires doivent être évaluées et, si nécessaire, exercées, remédiées et consolidées sans attendre.

Les maîtres ont besoin de repérer les acquis de chacun parce qu'ils constituent des points de départ possibles pour construire les apprentissages, et des leviers pour entretenir motivation et confiance en soi.

Lors du travail collectif, les difficultés rencontrées par les élèves les moins avancés dans l'apprentissage sont souvent masquées par la réussite de la grande majorité de leurs camarades. C'est pourquoi il est important que les maîtres consacrent une part de leur temps à les observer lorsqu'ils réalisent individuellement les tâches demandées.

UN TEXTE RÉCENT ENGAGÉ SUR LE TERRAIN DE LA DIFFÉRENCIATION : "LIRE AU CP" (JANVIER 2010) – QUELQUES EXTRAITS (1)

Les évaluations conduites par les enseignants de l'école maternelle sont ici un appui précieux. Elles permettent de repérer les élèves qui risquent d'avoir des difficultés à suivre le rythme d'apprentissage des premiers mois du CP, souvent faute de maîtrise suffisante des compétences sur lesquelles l'apprentissage systématique de la lecture prend appui. Les compétences figurant dans la partie « début du cours préparatoire » sont facilement identifiables dans les évaluations de fin d'école maternelle qui constituent donc un premier outil d'analyse dès le début de l'année scolaire.

Exemple

Si un maître constate qu'un élève a du mal à retrouver un mot identique à un mot dans une liste, il cherchera à vérifier :

– si l'enfant a compris le rôle du modèle et s'il l'a bien observé ;

– s'il sait organiser son travail pour faire une étude exhaustive de tous les mots, en particulier si la liste n'est écrite ni en ligne ni en colonne ;

– s'il ne s'appuie que sur les premières lettres des mots et ne va pas jusqu'au bout de la comparaison ; la difficulté pourrait alors venir d'une insuffisante maîtrise des procédures de comparaison : il ne s'agirait donc pas seulement d'un problème de lecture ;

– s'il distingue les lettres qui ont de fortes similitudes graphiques (u/n, b/d, n/m…)

– s'il est attentif à l'ordre des lettres ;

– si ses erreurs sont ponctuelles ou systématiques, si elles existent de la même manière selon que les mots sont donnés en script ou en cursive…

Selon le résultat de ses observations, le maître pourra choisir :

– d'organiser des temps d'apprentissage dédiés à la maîtrise des procédures de mise en ordre et de comparaison (analyse précise du modèle, analyse lettre après lettre, mot à mot, etc.) ;

– de proposer des gammes d'exercices visant à une discrimination visuelle fine et à une identification de l'unité lettre ;

– de lier étroitement écriture et reconnaissance de mots (copie dirigée puis copie différée et autonome).

Face à l'hétérogénéité de la classe, deux écueils sont à éviter :

– maintenir coûte que coûte un enseignement totalement identique pour tous en proposant des tâches qui submergent certains élèves, car elles excèdent leurs capacités actuelles de traitement et/ou requièrent des

connaissances encore incomplètement acquises ;

– attendre un éventuel « effet de maturation », voire organiser une différenciation des activités dans laquelle les plus faibles seraient trop peu stimulés, en cherchant la réussite au prix d'une baisse des exigences.

Il est nécessaire, au contraire, d'associer les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe-classe, de continuer à leur proposer les mêmes textes, d'entreprendre avec eux les mêmes apprentissages. Mais, pour viser les mêmes objectifs, le maître doit pouvoir leur apporter l'aide nécessaire. Il lui faudra d'abord définir des priorités, organiser les aides dans le cours même de la classe et le cas échéant, apporter une aide individualisée.


COMMENT SE MANIFESTE CETTE HÉTÉROGÉNÉITÉ ?

LA DIFFÉRENCIATION N'EST PAS L'ATOMISATION (PH. MEIRIEU, FAIRE L'ÉCOLE, FAIRE LA CLASSE, 2004 – P.184)

On ne tirera vraiment profit d'un temps de travail individuel avec une démarche spécifique que si l'on peut se confronter avec d'autres qui ont travaillé autrement. Et il convient toujours que, régulièrement, le maître recadre le travail et fasse le point, effectue des synthèses, formalise les acquis et indique les objectifs à atteindre par tous.

C'est pourquoi la différenciation pédagogique n'est pas l'atomisation de la classe ou la disparition du cadre scolaire au profit du seul tutorat individuel, de l'enseignement à distance ou assisté par ordinateur.

C'est d'abord la capacité à alterner différentes méthodes dans la durée, afin qu'une même notion fasse l'objet d'approches successives et complémentaires.

C'est ensuite le fait de ménager des temps de travail individuel où l'attention du maître portera sur la manière dont chacun travaille, les difficultés qu'il rencontre et les façons possibles de l'aider.

C'est enfin la mise en œuvre de « groupes de besoin », qui peuvent être centrés soit sur des acquis, soit sur des méthodes : des acquis à reprendre, des notions mal stabilisées, des savoir-faire qui requiert un entrainement plus systématique, des connaissances à approfondir … ou bien des méthodes qui apparaissent plus adaptées pour faire un exercice, rédiger un texte, réviser une leçon ou un contrôle.

L'efficacité de la différenciation pédagogique est donc subordonnée à la richesse de la palette méthodologique de l'enseignant, à sa capacité à puiser dans sa mémoire pédagogique des matériaux, des dispositifs, des méthodes de travail qu'il peut ordonner aux objectifs qu'il cherche à atteindre.

Citations :

« De l'identique, on n'apprend rien », « Tout élève a besoin d'être considéré dans sa différence et regroupé avec d'autres » - (Ph. Meirieu - Faire l'école, faire la classe – 2004)

LA DIFFÉRENCIATION EST-ELLE UNE SÉGRÉGATION ?

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre* : Il faut maintenir des objectifs constants, « car dès lors que ce sont les objectifs qu'on différencie, on entre dans (…) un processus sélectif » (p. 183).

Adossée à l'objectif générique de démocratisation de la réussite scolaire, contre une normalisation comparative qui classe les élèves les uns par rapport aux autres et traduit les différences en termes d'inégalités, la pédagogie différenciée s'appuie donc :

- sur des principes de diversification et d'adaptation, contre l'utopie de l'égalitarisme par un traitement identique à tous en termes de méthode pédagogique, de situation d'apprentissage… Les élèves sont différents : la classe homogène est un rêve, un mythe (André de Peretti parle de mythe identitaire, puisque l'enseignant recrée toujours de l'hétérogénéité à partir d'un groupe homogène – voir aussi la théorie de la constante macabre chez André Antibi *). L'école ne peut qu'être « sur mesure », chacun travaillant à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles. En conséquence, le métier d'enseignant ne consiste pas à appliquer des méthodes conçues par des experts, qui seraient valables pour tous les élèves et en toute situation. Les élèves en difficulté d'apprentissage obligent le professeur à chercher sans cesse des solutions, en prospectant dans sa mémoire (intérêt du cahier journal) et en faisant appel à son imagination
- - sur des principes d'éducabilité et d'intelligence. Même en difficulté, tout élève peut apprendre, progresser, acquérir des savoirs. « Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne restera pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué ». Il est donc normal qu'à l'école, l'élève fasse des erreurs puisqu'il est en situation d'apprentissage. L'erreur d'un élève est d'ailleurs très rarement aberrante, si l'enseignant prend le temps de la comprendre. Elle est même un outil pour son enseignement (Astolfi, J.-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner).

En substance pour **Meirieu (La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? - 1996),** « la pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences » (p. 2)

* « Par « Constante macabre », j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre» . Celle-ci met donc l'élève en échec de façon artificielle… Ce concept se base sur deux principales observations:

1. La tendance à la sanction dans l'examen plutôt que l'émulation des connaissances. Cela pousse les examinateurs à créer des tests basés non pas sur les connaissances et compétences acquises mais sur des questions pièges voire des connaissances méta scolaires (ex: disponible dans le livre mais non étudié dans le programme ou en cours).
2. La crédibilité de l'examen/enseignant/établissement vis-à-vis de la société, ce qui pousse à établir un taux constant d'échec.

DIAGNOSTIC A PRIORI OU INVENTIVITÉ RÉGULÉE ?

C’est justement à partir de la façon de considérer les différences entre élèves et d’en déduire des intentions et mises en oeuvre pédagogiques que Philippe Meirieu (1996) distingue deux grands courants théoriques de la différenciation : le diagnostic a priori (ou la gestion technocratique des différences) et l’inventivité régulée (ou la tension « invention/régulation »).

L'impossibilité du diagnostic a priori :

- parce que la connaissance, en matière pédagogique, vient, très largement de l'action (processus vs produit)
- parce que les variables sont trop nombreuses (niveau de développement cognitif, rapport social au savoir, stratégie d'apprentissage, problèmes affectifs, etc.),
- parce que la recherche des connaissances permettant l'action amènerait toujours à surseoir à l'action et à classer plutôt qu’à faire progresser,
- parce qu'une telle pratique de la différenciation ressemblerait plutôt à du dressage qu'à de l'éducation.

L’auteur privilégie sans ambiguïté la seconde approche. Celle-ci « accepte comme une réalité « incontournable » le fait que je n’ai jamais de pouvoir direct sur la conscience de l’autre et que je ne peux en aucun cas déclencher ses apprentissages de manière mécanique ». Ainsi, l’enseignant se redonne le pouvoir d’agir, en mettant au point des méthodes, des situations, des dispositifs, des techniques et des outils pédagogiques qui vont permettre aux élèves, différents de fait, d’apprendre. **La pédagogie des conditions** « s’efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d’enrichir l’environnement et de favoriser l’expression ; elle est attentive à faire de la classe un lieu de sécurité, sans une pression évaluative permanente, sans moqueries en cas de tâtonnement ou d’échec (…). Elle mesure aussi la nécessité du regard positif, qui n’enferme pas, ne fige pas mais encourage l’imprévisible et s’émerveille devant lui. Elle sait, enfin, l’impérieuse nécessité d’inventer toujours des moyens nouveaux, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination, pour que chacun, avec sa différence, puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir et de lui échapper » (p. 14).

SELON LES SCIENCES HUMAINES :

La pédagogie différenciée s’appuie d’abord sur **un constat anthropologique *** indiscutable : l’hétérogénéité entre les humains est de fait et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie.

Au plan de la microsociologie scolaire, Philippe Perrenoud (La Pédagogie à l’école des différences - 1995) rappelle que dans une classe, la pédagogie différenciée est une réalité quotidienne incontestable, car **il n’existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière de la part d’un enseignant : le problème n’est pas de nier ce fait mais de le contrôler**. La pédagogie se doit d’être lucidement différenciée sans faire jouer massivement la complicité socio-affective entre l’enseignant et certains élèves « choisis » par lui plus ou moins consciemment.

Si on s’appuie sur les théories de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, de 1975 à aujourd’hui), la différenciation apparait inéluctablement comme une nécessité. Le sentiment de compétence s’appuie sur la mise en relation entre un individu et son environnement. La nouveauté, la complexité et l’incongruité des situations exigent une adaptation en fonction des individus. L’observation de l’enseignant représente alors le préalable indispensable. L’autodétermination, autre facteur de motivation, amène l’enseignant à prévoir des dispositifs pédagogiques (plan de travail) et/ou didactiques (situation problème) laissant la possibilité à l’élève de faire des choix, d’opter pour des stratégies, d’agir en individu responsable. Enfin, le besoin d’appartenance au groupe (sentiment d’affiliation), associé à la cohérence d’un groupe (par nature hétérogène) autour d’un objectif , place le conflit socio-cognitif au cœur des apprentissages. Cette approche socio-constructiviste est garante d’apprentissages différenciés : échanges de stratégies et de réponses variées, travail en « groupe apprentissage » (cf. Meirieu pour les conditions de cet apprentissage de groupe dans Apprendre en groupes TOME 2)

* Cette discipline vise particulièrement les faits anthropologiques, c'est-à-dire qui sont spécifiques à l'homme (comme *homo* ou *anthrôpos*) par rapport aux autres animaux. Elle s’appuie notamment sur l’étude comparative des différentes sociétés et ethnies décrites par l'ethnologie et envisage l'unicité de l'esprit humain à travers la diversité culturelle.

LES STYLES COGNITIFS

On trouve dans la littérature de nombreuses définitions du style cognitif et parmi elles, celle de Rénald Legendre, *dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Guérin, 1993, p. 1195 : *« approche personnelle globale et relativement stable qui caractérise la manière distincte que préfère utiliser une personne pour penser, apprendre, comprendre, organiser son expérience et son savoir, percevoir et traiter l'information, appréhender des éléments perceptuels ou résoudre un problème dans une grande variété de situations. »*.

chercheurs	*Styles cognitifs et stratégies mentales de l'élèves*	*Pistes pédagogiques*
DAVID AUSUBEL **1968** **Educational Psychology: A Cognitive View**	Des élèves agissent par **accentuation** : repérer un objet par recherche des différences avec ce qu'ils connaissent.Plaisir à la nouveauté. D'autres agissent par **égalisation** : similitudes, habitudes, analogies. Plaisir à la prévisibilité.	Ne jamais partir de rien car l'élève sait des choses : - partir de son savoir (analogie) - ou partir contre son savoir (différences)
EDOUARD DE BONO **1996** **Total Creativity in Business & Industry: Road Map to Building a More Innovative Organization**	Le savoir-penser et un savoir-faire qui peut se développer. Pour cela, il est possible de faire émerger la **pensée latérale** contre la pensée normalisée.	Développer les diverses expressions de la pensée,surtout celles qui permettent de sortir des habitudes et de se décentrer.
JEROME BRUNER **1966** **Studies in cognitive Growth**	L'élève procède par **centration** (sur un aspect du savoir : travail intensif) ou **balayage** (considérer plusieurs points de vue simultanément : étape extensive et globalisante).	- Alterner le mode inférentiel inductif et le mode déductif. - Favoriser le contexte relationnel pour développer la capacité de décentration.
JEAN-LOUIS GOUZIEN	Certains élèves semblent apprendre quand ils reçoivent le savoir, c'est la **consommation** : d'autres apprennent essentiellement quand ils agissent, c'est la **production**.	Alterner les situations : production en développant l'échange, le questionnement, l'écrit ; consommation par l'écoute, la lecture...
JEROME KAGAN **1970** **Individual variations in cognitive processes**	**Impulsivité** : l'élève réagit immédiatement et procède par essais/erreurs. Intolérance à l'incertitude. **Réflexivité** : l'élève construit sa réponse mentalement avant de la livrer. Indécision préférée au risque d'erreur.	- Nécessité de laisser à l'élève un temps de latence avant qu'il fournisse sa réponse. - L'erreur doit être dédramatisée.
ANTOINE DE LA GARANDERIE **1982** **Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques**	Mode d'évocation **visuel** : l'élève a un esprit de synthèse ; le savoir est construit autour d'évoqués imagés (relations spatiales entre des éléments visuels) Mode évocatif **auditif** : tendance à utiliser l'analyse, à se repérer dans le temps (la chronologie, les enchaînements entre les éléments)	Parmi les applications : l'utilisation des mots outils au CP (reconnus globalement)convient mieux aux dominants visuels ; les auditifs manifestent leur aisance en histoire et en sciences.
Hermann Witkin **1978** **Les styles cognitifs " Dépendant à l'égard du champ " et " indépendant à l'égard du champ " et leurs implications éducatives.**	**Dépendance** à l'égard du champ : Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage. Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées. Besoins de buts externes. **Indépendance du champ :** Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif. Tendance à restructurer personnellement les données. Auto-définition des buts.	- Inviter les élèves à reformuler les consignes, les énoncés et favoriser le mode conversationnel. - Veiller à leur donner un cadre de référence (emploi du temps de la journée, contenus, disposition spatiale ...)

L'ORIGINE DE LA DIFFERENCIATION

Postulats de Burns (R.W. **Burns**, 1972, *édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP ASTOLFI, 1995)*

1. Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Liste non exhaustive des différences fondamentales entre les élèves et leur conséquences pédagogiques

Les différences de …	Ont des conséquences sur …	Selon …
Niveau	décalage optimal de la situation d'apprentissage	Linda Allal - **L'évaluation formative dans un enseignement différencié** - 1979
Style cognitif	Voir tableau dans ce diaporama	
Age et développement	ZPD Niveau opératoire : Opérations concrètes (intelligence opératoire < 10 ans) / formelles (>10 ans)	Vygotski - Pensée et langage – 1985 (Ecrit dans les années 30) Piaget – Psychologie de l'enfant - 1966
Rythme des apprentissages	Postulats de Burns	Ci-dessus
Capacité de transfert	temps d'appropriation (contextualisation, décontextualisation/recontextualisation)	Meirieu, Michel Develay, Christiane Durand et Yves Mariani - ***Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*** - 1996.
Expériences, culture et histoire personnelle	- Les apprentissages : de Bourdieu à Perrenoud, les apports de la sociologie - Les goûts, les besoins, le sens des apprentissages, la motivation	Perrenoud – l'école face à la diversité des cultures – 1996 ARTICLE ICI Deci et/ou Ryan – nombreux ouvrages - 1975 à aujourd'hui
Représentations	lien symbolique entre l'environnement extérieur et notre monde mental	GIORDAN André et DE VECCHI Gérard - **Les origines du savoir** - 1987
Nombreuses autres différences : sexuelle (pb. toujours d'actualité de la mixité), physiologique, projets curriculum scolaire, profil de comportements (H.Montagner – l'enfant et la communication - 1984), …etc.		

* On parle de décalage optimal "lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées par les élèves, mais font surgir en même temps des contradictions et des conflits qui sollicitent un dépassement de son mode de fonctionnement actuel".
L'optimisation de l'apprentissage passerait par la création d'un "décalage optimal entre la structure actuelle du sujet et la structure de la tâche".

FINALEMENT, LA DIFFÉRENCIATION, C'EST QUOI ?

Définition : PH. Perrenoud (La pédagogie à l'école des différences - 1995 - p. 28/29) : "Différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didatiques les plus fécondes pour lui. La pédagogie différenciée pose le problème d'amener les élèves non pas à un point
déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels) mais chacun à son plus haut niveau de compétence.»

Halina PRZESMYCKI (Halima Przesmycki, et André de Peretti, Pédagogie différenciée - 1991). : La pédagogie différenciée se définit comme :

- Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.
- Une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches s'opposant ainsi au fait que tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires.

Différenciation simultanée et différenciation successive (Ph. Meirieu - 1985 - L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée - p.134 - 135) :

La différenciation successive est le « souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage ». Elle nécessite de la flexibilité, c'est-à-dire « la capacité d'ordonner à un objectif repéré des outils et des situations diversifiées »

La différenciation simultanée est plus complexe à mettre en oeuvre. Elle est « le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins ». Elle exige « des moyens plus importants » mais « surtout, de la part du maître, (…) un déconditionnement total par rapport au modèle traditionnellement admis »

Autre classification : Différenciation restreinte / différenciation étendue (Ph. Perrenoud - La pédagogie à l'école des différences - 1995 - p.28/29)

La différenciation étendue : "Si l'on ne vise pas les mêmes maîtrises, on répartira généralement les élèves en filières, groupes de niveaux ou cours à options, dotés chacun d'un curriculum spécifique". L'auteur en souligne les effets pervers possibles.
La différenciation restreinte : "Si l'on vise les mêmes maîtrises, les élèves suivront sinon un curriculum unique, du moins des chemins conduisant en principe aux mêmes compétences".
==> Ce sont des "suites d'expériences formatrices" par des itinéraires divers (ne condamne pas à l'uniformité des contenus)
==> ne veut pas dire "plus de même" et ainsi ne se borne pas au soutien et remédiations classiques
==> ne signifie pas "individualisation de l'enseignement"